

El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona¹

The impact of groupings in school. Spaces of learning and sociability for Moroccan youth in Barcelona

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156

Jordi Pàmies Rovira

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. EMIGRA-CER Migraciones. Barcelona, España.

Resumen

Las investigaciones muestran que una proporción altamente significativa de jóvenes inmigrantes y de minorías, en condiciones socioeconómicas desfavorecidas, se escolarizan en centros poco motivadores para el éxito académico, en escuelas de bajo prestigio, en barrios escasamente favorecedores de la cohesión social y diferentes de las que selecciona la mayoría de clase media y alta. Frente a esta segregación interescolar no hay muchos trabajos que abordan la segregación interna que se puede producir en las propias escuelas y que supone para algunos grupos de estudiantes tener acceso a experiencias, expectativas y relaciones limitadas.

Este artículo analiza el impacto de la estructura y la cultura escolar en la experiencia de estos jóvenes de familias de origen inmigrante. Se sitúan en una posición central del análisis las posibilidades que tienen los jóvenes de familias de origen marroquí de construir trayectorias convencionales o de éxito en la escuela secundaria en Cataluña. Los resultados que se presentan proceden de una etnografía escolar y comunitaria centrada en 31 chicos y 18 chicas de edades

⁽¹⁾ Este artículo se inscribe en el marco del proyecto I+D SEJ 2005-09333-co2 (01) *Familias transnacionales, relaciones interculturales e integración socioeducativa de niños y jóvenes de origen extranjero*, del Ministerio de Educación y Ciencia.

comprendidas entre los 12 y 16 años, estudiantes de un instituto y en sus familias. El estudio se llevó a cabo en un área de clase trabajadora de la periferia de Barcelona, dentro de un proyecto de investigación más amplio sobre familias inmigrantes y condiciones de integración social y escolar de sus hijos.

En la línea de Stanton Salazar (2004) y Carter (2005), este artículo presta atención a la existencia de espacios de aprendizaje y de socialización diferenciados dentro de la escuela y a cómo se distribuye el capital social. Además, aporta datos empíricos sobre la importancia que tiene esta estratificación escolar interna en la experiencia escolar de los jóvenes de origen marroquí, en sus resultados académicos, en su sociabilidad y en sus identidades.

Palabras clave: agrupamientos, resultados académicos, sociabilidad, identidades, Educación Secundaria, jóvenes marroquíes.

Abstract

Research shows that a significantly high proportion of immigrant and minority youth in disadvantaged socioeconomic conditions is enrolled in low-prestige schools where motivation for academic success is poor, in neighbourhoods where social cohesion is not fostered. These are not the schools selected by the middle and high-class mainstream. Segregation between schools is a popular research topic, but few studies have tackled the internal segregation that can occur within a school, which may mean limited access to experience, expectation and relationships for some student groups. This article examines the impact of school structure and culture on the experience of young students of immigrant families. The focus is on boys and girls from Moroccan families and their possibilities of building conventional or successful high-school careers in Catalonia. The results are drawn from an ethnic school and community group of 31 boys and 18 girls age 12 to 16 who attend high school and their families, in a working-class metropolitan area of Barcelona. The study was part of a larger research project on immigrant families and their children's integration into school and society. This article follows in the footsteps of Stanton Salazar (2004) and Carter (2005), examining the existence of differentiated learning and socialisation spaces within the school and the distribution of social capital. It also furnishes empirical data on the importance of internal school stratification for youth of Moroccan origin, in their school experience, their academic performance, their sociability and their identities.

Key words: grouping, academic performance, sociability, identities, immigrant education, secondary education, Moroccan youth.

Introducción

Las investigaciones internacionales muestran que los estudiantes extranjeros tienen una actitud más positiva hacia la escuela que sus compañeros nativos (PISA, 2006), pero también constatan que en la mayor parte de los países estos estudiantes obtienen peores resultados académicos y que, lejos de mejorar, estos empeoran en sucesivas generaciones para algunos grupos (Matute-Bianchi, 1991; Portes y Zhou, 1993; Kao y Tienda, 1995; Valenzuela, 1999). Una buena parte de estos trabajos ponen de manifiesto también que una proporción altamente significativa de estos jóvenes, en condiciones socioeconómicas desfavorecidas, se escolarizan en centros poco motivadores para el éxito académico, en escuelas de bajo prestigio y diferentes de las que selecciona la mayoría de clase media y alta, situadas en barrios escasamente favorecedores de la cohesión social. En estas escuelas con escasas posibilidades de interactuar con los jóvenes que constituyen la mayoría, no están expuestos a situaciones que les permitan mejorar su situación social ni escolar y ven limitadas sus expectativas (Anyon, 1997).

En Cataluña el trabajo de Ferrer, Valiente y Castel (2009) pone de relieve que los estudiantes extranjeros obtienen también peores resultados que los nativos en las pruebas que valoran sus competencias en Matemáticas, Ciencia y Lengua (PISA, 2006), mientras que otros trabajos (Carrasco, 2002; 2005; Pàmies, 2006; Serra y Palaudàrias, 2007) señalan asimismo sus bajos niveles de acreditación académica y de continuidad postobligatoria, así como las menores oportunidades para construir trayectorias convencionales y de éxito. A esta situación colaboran la convergencia de creencias y políticas contradictorias, al diseñarse dispositivos especiales para la atención de estos jóvenes, mientras persisten los discursos sobre la función clave de la educación para su integración social (Carrasco, 2003).

Sin embargo, compartir la misma escuela no supone para los estudiantes tener acceso a experiencias, expectativas y relaciones similares, como ya puso de relieve el estudio clásico de Oakes (1985). Nos referimos a la existencia de espacios de aprendizaje y de socialización diferenciados dentro de las propias escuelas y que no ofrecen grandes expectativas, en especial para aquellos grupos que tienen una historia de contacto más crítica con las sociedades receptoras (Ogbu, 1991), como es el caso de los marroquíes. Estos, a pesar de llevar más tiempo asentados en Cataluña, obtienen resultados inferiores a los de los autóctonos y a los de otros grupos nacionales.

Este artículo aborda la experiencia escolar de estos jóvenes y profundiza en el análisis de los procesos que los conducen a obtener resultados diferentes. Parte de un trabajo etnográfico centrado en 31 chicos y 18 chicas, hijos de familias inmigrantes marroquíes en un barrio de clase trabajadora de la periferia de Barcelona. Nos centramos en las condiciones y posibilidades que tuvieron estos jóvenes de construir trayectorias convencionales o de éxito, abordando para ello los aspectos más representativos de la cultura y la estructura escolar y, en concreto, la construcción de espacios intraescolares diferenciados de aprendizaje y socialización. Contemplamos el efecto de los agrupamientos escolares en sus resultados académicos, su sociabilidad y sus identidades escolares y sociales –partiendo de las aportaciones de Stanton Salazar (2004)–, así como el impacto de las formas en que se distribuye el capital social en la escuela y entre los grupos de iguales. También revisamos las relaciones entre aculturación y resultados académicos y el modo en que se dignifican las pertenencias y se distribuyen las posibilidades de acumulación de capital social escolar. Para ello, analizamos los criterios a partir de los que los estudiantes son incluidos en los agrupamientos escolares.

El agrupamiento de los estudiantes: criterios y argumentos

En algunos países de la OCDE la separación de los estudiantes en diferentes itinerarios académicos se produce al acabar la etapa de escolarización obligatoria (por ejemplo: España, Canadá, Finlandia, Nueva Zelanda) mientras que, en otros, esta separación se produce desde edades tempranas (por ejemplo: Alemania, Austria u Holanda). Las formas de establecer los itinerarios diferenciados responden a cómo las diferentes políticas educativas se interrogan en cada sistema sobre la creación de capital humano y la cohesión social y han obtenido resultados diversos en las distintas tradiciones nacionales. Sin embargo, en entornos como el estadounidense, donde la práctica de este *tracking* ha venido condicionada por una situación histórica de segregación social, el debate acerca del impacto de la desagregación de las escuelas ha sido abordado ampliamente y sus efectos positivos ya han sido señalados (Oakes, Gamoran y Page,

1992). En cambio, en el entorno europeo, trabajos como los de Crul y Doomernik (2003), entre otros, han mostrado el impacto negativo que la temprana separación tiene en determinados grupos nacionales de estudiantes en los sistemas educativos más selectivos.

Pero a menudo la separación de los estudiantes no opera tan solo entre escuelas, sino que también se produce en el seno de una escuela y de forma simultánea (Slavin, 1990; Ireson y Hallam, 1999). Los estudiantes pueden agruparse en la escuela de formas variadas: pueden constituir grupos heterogéneos (*mixed-ability*), estar separados en función de su nivel académico en todas las materias (*tracking, streaming*), formar agrupamientos más flexibles en la mayor parte de estas (*banding*) o agruparse en función de sus capacidades en cada una de ellas (*setting*). Esta separación se realiza para dar una respuesta supuestamente más adecuada a la diversidad de sus necesidades educativas. Así al menos lo argumentan sus defensores y lo constatan trabajos como los de Halinan (1994) y Dumay y Dupriez (2009). Por otro lado, estudios como los de Payet (1997) y Van Zanten (2001) para el caso francés y Gillborn (1999) e Ireson, Clark y Hallam (2002) en Gran Bretaña constatan que los agrupamientos tienen más que ver con criterios de segregación que con la mejora del rendimiento de los estudiantes o con aspectos curriculares.

La larga lista de investigaciones (Oakes, 1985; Gamoran y Mare, 1989; Mehan, Villanueva, Hubbard y Lintz, 1996, entre otras) desarrolladas en países donde el agrupamiento se produce entre las escuelas o dentro de ellas y recientes revisiones como las de Nusche (2009) y Gamoran (2009) señalan que las capacidades, la aptitud y el nivel académico no son los únicos criterios utilizados para agrupar estudiantes. Confirman que en estas agrupaciones, y por encima de otros factores, desempeñan un papel determinante la clase social, el origen étnico y si se es emigrante o no. Trabajos como los de Gamoran (1992) o Mickelson y Everett (2008) muestran que los jóvenes de minorías o de bajo estatus socioeconómico tienen más posibilidades de ser adscritos a los grupos de bajo nivel, aunque capacidades similares a las del resto. Hosp y Reschly (2004), entre otros, revelan, una vez más, que migrantes y minorías tienen más probabilidades que sus pares nativos de ser diagnosticados como sujetos con ‘necesidades especiales’.

Además, las investigaciones muestran que mientras estos agrupamientos tienen escasos efectos positivos en los resultados académicos para el conjunto de los estudiantes (Gamoran y Mare, 1989; Sukhnandan y Lee,

1998) y efectos casi imperceptibles entre los estudiantes de los grupos de alto nivel (Slavin, 1987), en cambio resultan nocivos para los jóvenes inmigrantes y pertenecientes a minorías (Ireson et ál., 2002). Estos alumnos acaban rindiendo menos que cuando forman parte de grupos heterogéneos.

Según el informe PISA (2006) el 14% de los estudiantes en la OCDE asisten a escuelas donde existe el *tracking* para todas las asignaturas y un 54% están en centros donde los agrupamientos homogéneos se realizan en algunas áreas. Las investigaciones muestran que en Cataluña esta también es una práctica extendida (Ferrer et ál., 2009) y que de forma más o menos evidente se realiza en las asignaturas instrumentales o en el conjunto de las materias. En Cataluña este debate se inscribe en el marco de un sistema educativo comprensivo desde la LOGSE, pero en el que una de sus nociones centrales, la ‘atención a la diversidad’, se ha impregnado de connotaciones negativas y estigmatizadoras que han contribuido a fabricar los resultados académicos de los aquellos considerados diversos en la escuela (García Castaño, Pulido y Montes, 1997; Franzé, 2002; Carrasco, 2003; Prado, 2006, entre otros).

Los estudiantes marroquíes en Cataluña constituyen un ejemplo paradigmático de la situación que exponemos. Su mayor presencia en los grupos de bajo nivel, en las variadas formas de atención a la diversidad y en la Educación Especial se concreta a partir de un perfil que se considera afectado negativamente por su adscripción cultural. Las investigaciones muestran que estos jóvenes son representados a partir de su ‘marroquinidad’, un factor que resulta determinante para convertirlos en un problema en la escuela (Franzé, 2002; Mijares, 2004; Pàmies, 2006) y en chicos con necesidades de refuerzo específico en programas diferenciados. En la siguiente sección pasamos a analizar el significado de estos agrupamientos desde la perspectiva de la experiencia escolar de los estudiantes.

El impacto del emplazamiento en la experiencia escolar

Mediante los agrupamientos se distribuyen las posibilidades de construir trayectorias de éxito en la escuela. La separación de los estudiantes en

agrupamientos de nivel actúa como elemento de diferenciación al crear unos espacios privilegiados –frente a otros desfavorecidos– para el aprendizaje. Así, el acceso al conocimiento y las experiencias que tienen los estudiantes en los grupos de bajo nivel son más limitadas, como mostraron los trabajos de Oakes (1985), Payet (1997) o de Ireson et ál. (2002).

En los grupos de bajo nivel, los estudiantes reciben menos estímulos para el aprendizaje. Sujetos a expectativas más bajas, acostumbran a recibir menos retroalimentación y les son asignadas tareas consideradas de menor dificultad y de menor nivel académico. Acostumbran a tratar una parte más reducida del currículo, su instrucción tiende a ser más fragmentada y es más fácil que pierdan el interés por la escuela. En estos grupos, la calidad de la enseñanza es inferior, los alumnos están expuestos a fórmulas de aprendizaje lingüístico descontextualizadas (Martin Rojo y Mijares, 2007), a una metodología repetitiva y a actividades que los infantilizan. Ello contribuye a que desarrollen estrategias adaptativas de menor rendimiento, respuesta que vendría a reforzar los prejuicios y expectativas docentes asociadas (Rosenthal y Jacobson, 1968). De hecho, Gamoran (1992) expuso que con esta situación contrastan las altas expectativas para los estudiantes en los grupos de alto nivel, donde los profesores pasan más tiempo seleccionado y preparando las actividades y se promueven aquellas competencias que son más valoradas en la escuela, las actividades de pensamiento crítico y una mayor abstracción.

Pero además, como hemos señalado en la hipótesis introductoria, es necesario contemplar el impacto del agrupamiento en la sociabilidad y abordar las posibilidades reales que tienen estos jóvenes de establecer relaciones más allá de sus coétnicos y de poder acceder en la escuela a los diversos grupos de iguales. Los estudiantes tienden a escoger a sus amigos en los mismos grupos de nivel y las investigaciones muestran que la estructuración escolar interna señala los límites de las relaciones interculturales. Así, los contactos interculturales disminuyen cuando la segregación escolar interna aumenta (Hallinan y Williams, 1987; Stearns, 2004).

Para los jóvenes de minorías poder acceder a un determinado grupo de iguales puede representar una fuente de capital social que les permita el acceso a los recursos escolares y los impulse hacia el éxito (Stanton Salazar, 1997, 2004). Las relaciones positivas en la escuela resultan altamente productivas para ellos y los iguales; además de potenciar entre sus

miembros la aceptación de las normas del grupo (Eckert, 1989), pueden proporcionar apoyo para el logro de los objetivos escolares y ofrecer un capital social que pueda convertirse en recursos y oportunidades para superar las barreras escolares, decodificar las prácticas y proveer de confianza y apoyo emocional. Pero en los grupos de bajo nivel, el capital social puede no resultar suficiente para estos estudiantes, aunque tengan una clara motivación en relación con el éxito académico.

Además, los diferentes itinerarios formativos no solo envían mensajes de inferioridad y superioridad, sino que determinan la construcción de las identidades de los estudiantes, en términos de relaciones de poder, puesto que expresan de forma pública la posición que se ocupa (Eckert, 1989; Flores-González, 2002). Oakes (1985) ya mostró que con el emplazamiento se creaban dos culturas diferenciadas en la escuela. En España también contamos con evidencias en este sentido a partir de trabajos etnográficos (Franzé, 2002, Prado, 2006; Pàmies, 2006, Beremenyi, 2007; Ballestín, 2008; Ponferrada, 2008; Poveda, Franzé y Jociles, 2009). Estas culturas que se construyen separadas no reciben la misma valoración por parte de la escuela y su dominio no conduce al éxito por igual en ella. Investigaciones como las de Valenzuela (1999) evidencian que el emplazamiento suele ser cultural y resultado de la clasificación de los estudiantes a partir de su competencia en la cultura escolar dominante. Este emplazamiento despoja a los jóvenes de la minoría de recursos, haciéndolos más vulnerables al fracaso. Estos estudiantes tienen que afrontar un proceso de sustracción cultural mientras ven vetadas las posibilidades de elaborar nuevos códigos de carácter más aditivo. Y esto nos lleva a considerar trabajos como los de Gibson (1988) y Carter (2005). Gibson (1988), desde el punto de vista de las negociaciones de los jóvenes, desarrolló el conocido concepto de *aculturación aditiva*. Carter (2005), por su parte, introdujo un elemento de complejidad en los papeles que la estructura permite desarrollar a los alumnos en posiciones subalternas. Desde este punto de vista, demostró que frente a los *cultural mainstreamers* –aquellos que optan por la asimilación– y los *noncompliant believers* –los que no hacen una apuesta bicultural–, los jóvenes que tienen más éxito en la escuela son aquellos que son biculturales o multiculturales, los denominados *cultural straddlers*. Abordar cómo la estructura escolar condiciona la distribución de las culturas en la escuela nos llevaría a contemplar las posibilidades que se ofrece a los estudiantes de minorías para que puedan desarrollar procesos de *aculturación aditiva* y *biculturalidad*, mediante las

negociaciones a las que pueden acceder desde su posición estructural. El acceso diferenciado a las formas culturales y al capital social –a través del grupo de iguales– nos indicará cómo se reinscriben las desigualdades y, en la línea de Stanton Salazar (2004) y Zhou y Lin (2005), cómo el capital social intraétnico puede ser convertido en cultura académica desde las condiciones que se ofrecen para la reelaboración del bagaje de origen y su reconciliación con los requisitos académicos.

Teniendo en cuenta estos ejes, profundizamos en el análisis de los datos obtenidos en una investigación etnográfica de larga duración que permitió reconstruir la experiencia escolar de los jóvenes marroquíes en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Metodología

Los datos analizados proceden de una etnografía escolar y comunitaria llevada a cabo en un área de clase trabajadora de la periferia de Barcelona dentro de un proyecto de investigación más amplio sobre familias inmigrantes y condiciones de integración social y escolar de sus hijos, en el que se realizó también trabajo etnográfico en origen². La etnografía se centró en 31 chicos y 18 chicas marroquíes de edades comprendidas entre los 12 y 16 años, estudiantes de un instituto de Educación Secundaria, y en sus familias

El trabajo de campo se desarrolló desde el curso 1998-99 hasta el curso 2004-05. En el estudio se aplicaron técnicas cualitativas (observación participante, entrevistas informales, semiestructuradas y estructuradas, reconstrucción de historias migratorias individuales y familiares, técnicas biográficas, análisis documental, etc.) y cuantitativas (tratamiento de expedientes académicos individuales, de sanciones disciplinarias y de resultados académicos de cada estudiante y en relación con su grupo clase) en todos los ámbitos de observación y de forma simultánea. El diario de campo fue el instrumento clave dentro y fuera del aula, en la escuela (aula, patio, biblioteca, sala de profesores, salidas escolares, actividades

⁽²⁾ El trabajo de campo se completó con estancias en la época estival durante cuatro años entre las familias en la zona norte de Marruecos, en la comuna de Bni Ahmed Charqia, concretamente en el *douar* de Talandoud y en el *douar* de Oud Slimane, lugar de procedencia de aquellas.

extraescolares) y en el barrio (calles, plazas, comercios lugares de culto y asociaciones). Los datos que se presentan en este artículo se obtuvieron en el contexto etnográfico mediante la observación participante en el ámbito escolar y comunitario estudiados.

El instituto

Al instituto asistían unos 400 estudiantes. A mediados de la década de los noventa y coincidiendo con la implantación de la LOGSE se empezaron a incorporar los hijos de las familias marroquíes asentadas en la zona. En esta situación, el instituto pasó a ser visto en el barrio como una escuela conflictiva y de bajo nivel académico. Sin embargo, los datos no apoyaban esta imagen³. En este contexto, una escuela estigmatizada en el barrio, se escolarizaron los 49 jóvenes marroquíes en los que se centró la investigación, de los que solo 19 obtuvieron el Graduado escolar. La mayor parte de estos jóvenes estuvieron encuadrados en grupos de bajo nivel o en medidas de atención a la diversidad.

Aprendizajes escolares y resultados académicos

Aunque no era una práctica constante en los cursos de primero y segundo de ESO, la formación de grupos de nivel se utilizaba a menudo a partir de tercero. Para una parte de los profesores, la existencia de estos agrupamientos encontraba su razón de ser al apartar a los que se definían como ‘malos’ estudiantes de los considerados ‘buenos’, que eran considerados a su vez también como los ‘verdaderamente interesados’ en aprender. Este argumento situaba en los grupos bajos a una proporción elevada de los alumnos extranjeros y marroquíes, cuyas capacidades se consideraban menores y a los que se tenía por más conflictivos, mientras

⁽³⁾ En los dos primeros años de implementación de la ESO tan solo hubo dos expedientes disciplinarios –ambos abiertos a estudiantes nativos–; cuatro años después, cerca de un 60% de los estudiantes que finalizaron la etapa siguieron estudios de Bachillerato.

se ‘salvaba’ a otros estudiantes, la mayoría nativos, a quienes la presencia de los primeros ‘no dejaba trabajar’: «No dejan estudiar a los que quieren ir a Bachillerato», argumentaba un profesor.

Además de esta estratificación por niveles, las medidas de atención a la diversidad hacían que algunos estudiantes fueran de forma continuada y desde 1.º de ESO a los llamados grupos de refuerzo. En estos dispositivos, se suponía que una disminución de la ratio profesor-alumno facilitaría el aprendizaje. Sin embargo, esto ocurría en escasas ocasiones, como lo demuestra que la mayor parte de los alumnos no consiguieran la acreditación al finalizar la etapa. Dependía principalmente de las expectativas de los profesores respecto de los estudiantes, pero una parte de los primeros creían que se gastaba demasiada energía con estas medidas: «Siempre se atiende a la diversidad por abajo. ¿Y por arriba? A estos los dejamos. En cambio toda la energía la gastamos con aquellos que después ni te lo agradecen. No puede ser», opina un profesor.

En los grupos de bajo nivel y en los de refuerzo las expectativas de los profesores eran menores, puesto que creían que los estudiantes tenían unas capacidades limitadas. Esperaban que estos aprendieran más lentamente, que sus comportamientos fueran menos académicos, bajaban su nivel de exigencia y no encontraban extraño perder el tiempo y realizar actividades de carácter más infantil (pintar, recortar, copiar, etc.). En contrapartida, estos grupos se convertían en una sentencia no solo para los chicos marroquíes, sino también para los escasos nativos presentes en ellos:

Allá [en referencia al instituto anterior] te ponían en un grupo [de bajo nivel] y ya estabas sentenciado. No se preocupaban por ti y si pasaba algo siempre te las cargabas. Te colgaban una etiqueta y ya estabas. Por esto yo, el año pasado, pasaba de todo. Total no aprobaría... pues, ¿qué querías que hiciera? (Juan, 4.º de eso, en referencia a su instituto anterior).

Esta afirmación de Juan, un chico nativo que llegó a la escuela con la etiqueta de ‘conflictivo’ demostraría la ‘sentencia’ que representaba formar parte de uno de estos grupos. Y también fue una muestra de que cuando las condiciones para el aprendizaje varían también lo pueden hacer las trayectorias escolares. Mientras que en su anterior instituto Juan había sido incluido en un grupo de bajo nivel, durante todo el curso de 4.º de ESO

estuvo en uno de los pocos grupos heterogéneos que existieron. Consiguió la acreditación y siguió estudios postobligatorios de Bachillerato, como todos los estudiantes marroquíes del grupo.

Pero era más fácil que los profesores indicaran que los estudiantes marroquíes debían estar en los grupos de bajo nivel y de refuerzo escolar. Ahora bien, como muestra la experiencia de Idris, la existencia de estos se convirtió para algunos de los chicos en un lugar en el que habrían de permanecer durante toda su escolarización, pero también en un refugio y una estrategia para huir del control escolar y conseguir disminuir así las presiones que podían recibir por parte de los profesores y de la familia:

«Cuando iba a Primaria al principio hacía la letra mal. Así me dejaban tranquilo todo el año y me enviaban a refuerzo. Ya no había exámenes ni nada y mi padre ya no me decía nada» (Idris, estudiante de 3.º de ESO).

La preocupación principal de los profesores en estos grupos era gestionar las conductas y mantener de la disciplina. Normas, hábitos y recomendaciones de comportamiento eran visibles en las paredes de estas aulas mientras, de forma contraria, no se mostraban en las de los grupos de nivel alto, donde los estudiantes accedían con mucha más facilidad a otras informaciones (actividades culturales, salidas académicas postobligatorias y profesionales, etc.). Las bajas expectativas que tenía una parte del profesorado hacia estos grupos y los intereses que creía que tenían estos chicos promovía este tratamiento diferenciado:

Total, les explicas una cosa hoy y mañana ya la han olvidado. No hay nada que hacer con ellos [...]. No les interesa nada. Yo les doy un destornillador y al cabo de dos minutos uno lo tiene en el cuello del otro, el otro está haciendo un agujero a la mesa (profesor).

Los comportamientos de los estudiantes se adecuaban a estas bajas expectativas. Y si cumplir con los requerimientos escolares resultaba a menudo difícil cuando se estaba en un grupo heterogéneo, en este grupo, donde los estudiantes eran más conscientes de las limitaciones a las que debían enfrentarse, incluso quedaba fuera de lugar:

¿Por qué se han hecho tres grupos [de nivel]? Si estábamos bien. Aquí nos han metido entre todos los tontos. Si no haremos nada. Solo X e I [nombres de dos chicas que fueron las dos únicas que acabaron aprobando al final del curso]. Pero los otros, ¡ya ves! (chico nativo, 4.º de ESO).

Estas limitaciones se hacían más evidentes cuando en el grupo de bajo nivel los estudiantes eran en su mayoría marroquíes. Entonces se activaban los límites étnicos y se abonaba una estratificación que favorecía el desarrollo de modelos desintegradores de la convivencia y de la cohesión social:

- Profe ¿ya han salido las listas de 4.º?
- ¿En qué lista estamos?
- ¿No nos pondrán en el grupo de los moros, verdad?

En estas situaciones aumentaban los conflictos entre los estudiantes y también con una parte del profesorado, lo que proveía a unos y a otros de argumentos para interpretar la situación en términos de ascendencia étnico-nacional:

Me enrabia ese profe, se mete conmigo por nada, siempre se mete conmigo. Me da las culpas de todo, un día me voy a enrabiar de verdad y ya verás. Se fija en mí porque soy marroquí, si no, no me diría nada (Samir).

Así ocurrió cuando en un curso escolar se creó un grupo de bajo nivel con los estudiantes de 4.º de ESO que se consideraba que tenían mayores dificultades: ocho chicos, de los cuales siete eran marroquíes. El resultado no fue positivo, al contrario. Todos los chicos abandonaron la escuela a mitad del año académico y al cumplir los 16 años –algo que por otra parte deseaban tanto ellos como algunos profesores–. Mientras estuvieron en el centro, las relaciones entre ellos, el resto de los estudiantes y la mayor parte de los profesores fueron empeorando. En gran medida, esto fue un resultado de las formas en que estos últimos construían a los estudiantes, en términos de desinterés escolar:

PROFESOR: Ahmed me ha insultado.

INVESTIGADOR: ¿Hablas árabe?

PROFESOR: No, pero se lo he leído en sus labios y visto en su cara.

Estos profesores consideraban que la estancia de estos chicos en el grupo de bajo nivel –al que llamaban de ‘atención a la diversidad’–, en donde pasaban la mayor parte de su tiempo escolar, les iba a valer de poco.

Los objetivos –‘manipulativos’ y ‘mecánicos’– que se marcaron para ellos no respondían a sus necesidades y las prácticas reflejaban de forma continuada que la prioridad para una parte de estos profesores era ‘pasar el rato’: estar en los ordenadores, hablando o acabando algún trabajo anterior, pero sin un objetivo explícito y conocido por los estudiantes. También había otros profesores que se dedicaban con intensidad a estos grupos de bajo nivel y en su trabajo explicitaban el compromiso con los estudiantes –asentado la mayor parte de las veces en las relaciones personales–. Pero el impacto de su actuación se diluía, un hecho que los llevaba a infravalorar la importancia de su labor. Es más, el resto de los profesores pasaban a identificar a estos docentes con el grupo y los acababan responsabilizando de los comportamientos y actitudes de estos estudiantes que consideraban inadecuados, sin tener en cuenta los espacios en los que se promocionaban.

Sin embargo, los estudiantes valoraban de forma muy diferente el trato y la consideración que recibían de cada tipo de profesor. Opinaban que los primeros no les dedicaban suficiente atención y con ellos mantenían una relación tensa, trabajaban escasamente y se enfrentaban de forma abierta: «Si vamos a ese grupo [grupo de bajo nivel] es para que nos enseñe. Si se pone al final de la mesa y no nos dice nada, nos da la hoja y ya está. Pues no lo hacemos» (Samir).

Muy diferente era la relación que tenían con los segundos. Consideraban que estos profesores *se preocupaban por ellos*. Y a estos los valoraban y respetaban y con ellos hacían las tareas escolares: «La profesora [...] era la mejor. Se preocupaba por todos. Siempre estaba encima, no avanzaba hasta que todos lo sabíamos. Y te daba caña, eh, no te creas» (Farid).

Pero el trabajo de estos profesores obtenía pobres resultados. A pesar de su interés y dedicación, la permanencia continuada de estos chicos en estos grupos fue la que construyó sus trayectorias de fracaso y en ningún caso, una vez elegidos para formar parte de ellos, los abandonaron a lo largo de su escolarización.

Relaciones, sociabilidad e identidades

En el instituto, las relaciones entre los estudiantes superaban su adscripción étnica-nacional. Los contactos que estos tenían venían propiciados –o no– por la escuela. No es de extrañar, entonces, que para aquellos chicos nativos de los agrupamientos de alto nivel –que no acostumbraban a compartir el aula con los chicos marroquíes–, la ‘marroquinidad’ se presentara desde los estereotipos sociales vigentes: «Los españoles cuando iban a Suiza se integraban, en cambio ellos vienen aquí y hacen lo que quieren» (Francisco, 3.º de ESO).

Para estos chicos nativos la presencia de muchachos marroquíes en la escuela se percibía como una amenaza –no así la de las chicas, con quienes por otra parte tampoco se relacionaban–. Entre ambos las relaciones eran infrecuentes y cuando existían eran tensas. Estas relaciones eran más frecuentes entre los chicos nativos y marroquíes encuadrados en los grupos de bajo nivel, quienes compartían la mayor parte del horario escolar y también los espacios de ocio fuera de la escuela: «Ahí nos reuníamos todos [chicos marroquíes] después de salir del insti y explicabas lo que habías hecho. Claro era a ver quién podía explicar más. Las movidas, vaya» (Ahmed).

Los agrupamientos no solo determinaron con quiénes podían relacionarse los chicos y cómo podían hacerlo, sino también sobre qué bases podían construir sus identidades escolares y sociales. Y para la mayoría de los chicos y para algunas chicas marroquíes estas se recrearon en los márgenes de lo escolar. Cuando estos chicos jugaban a insultarse entre ellos lo hacían a partir de la imagen del ‘marroquí pobre e inmigrante’. Sin embargo, esta práctica, habitual en los grupos de bajo nivel, no estaba presente en los grupos heterogéneos ni de nivel alto. He aquí algunas de las frases a las que hacemos referencia: «Muerto de hambre, que tu padre busca cartones en los contenedores» (Bilal); «Cállate tú, que viniste en una patera» (Karim); «Si tú viniste en un camión dentro de una caja de melocotones» (Mouncef).

Estar en los grupos bajos comportó para estos estudiantes la pérdida del estatus académico, aspecto que los condujo a la búsqueda de otras estrategias para lograr el triunfo social en la escuela. Construidos como menos competentes a ojos de los demás, pasaron a comportarse como los profesores y el resto de compañeros esperaban. Así, era habitual que mostraran su disconformidad o bien con estrategias de invisibilización y

pasividad o bien con respuestas contraescolares activas y con la emergencia de subculturas de oposición. Cuando las posiciones asimétricas –desde las aptitudes que la escuela reconocía– y los límites eran difíciles de atravesar, emergían con más facilidad las respuestas contraescolares de estos estudiantes. En realidad, la pertenencia al grupo de nivel bajo legitimaba la figura del ‘colega’ frente al ‘pringado’ (Willis, 1977).

En la investigación pudimos constatar la existencia de estas figuras opuestas y también las influencias negativas y positivas del grupo de iguales en los requisitos académicos, en las dinámicas cotidianas, en las estrategias que los miembros de los grupos implementaban y en las trayectorias que siguieron al acabar la escolarización obligatoria. Pertenecer a un grupo de iguales suponía homogeneizar las prácticas y actitudes y establecer afinidades y diferencias que situaban a los jóvenes a una distancia mayor o menor respecto al resto de agentes y de los requerimientos escolares. Así, mientras constatamos cómo las relaciones positivas en los grupos de alto nivel se convertían para los jóvenes marroquíes en recursos y oportunidades para recrear el *ethos* pro escolar, el capital social con el que contaron los estudiantes marroquíes en los grupos de bajo nivel supuso un recurso limitado, cuando no limitador, en su experiencia escolar. En especial, esto se hacía más evidente entre aquellos chicos marroquíes que la escuela había situado en grupos de bajo nivel y que intentaban hacer esfuerzos por alejarse de la trayectoria que a priori les había sido asignada:

Empecé muy bien, en 3.º, a la primera evaluación sacaba 7 y 8 (sobre 10). Los profesores estaban muy contentos conmigo, pero los otros me empezaron a decir ‘empollón’ y entonces ya dejé de estudiar. Los profesores se enfadaban conmigo, en casa también, dejé de hacer los deberes y ya todo empezó a ir mal... quedaba mal si estudiaba (Ibrahim).

Estos chicos marroquíes solo consiguieron construir una trayectoria de éxito cuando la presión desapareció y desde el momento en que ante sus iguales marroquíes se ubicaron de forma abierta como jóvenes que respetaban las prácticas culturales y religiosas que la comunidad étnica privilegiaba:

Lo respetábamos porque iba a la mezquita y esto. Él iba y nosotros nos quedábamos en el parque. Claro que le decíamos, pero no

mucho porque sabíamos que estaba haciendo bien, iba a la mezquita. Siempre, siempre y nosotros no íbamos. Tenía..., como decirte, era más que nosotros (Ahmed hablando de Ibrahim).

Sin embargo, los exiguos resultados que obtenían los jóvenes marroquíes en los grupos de bajo nivel servían para dotar de argumentos culturalistas a los profesores y alimentar sus creencias iniciales. En este sentido, los estereotipos asociados al islam resultaron un ejemplo paradigmático. Ciertos símbolos y prácticas se percibían como un freno a la integración escolar y social y servían para explicar las respuestas escolares de los chicos –en especial para aquellos encuadrados en los grupos de bajo nivel– y las chicas:

[Ahmed] no ha querido dibujar el cuerpo humano porque, ya se sabe, los marroquíes no pueden dibujar el cuerpo humano. La religión se lo prohíbe. No ha querido y yo no le he insistido. [Esta falsa creencia fue desmentida el día siguiente cuando con otra profesora el chico dibujó el cuerpo humano sin la menor resistencia] (profesora).

Según los profesores, los obstáculos para el éxito –aprendizaje e integración– se atribuían a esta práctica del islam como exponente máximo de la diferencia cultural. Entre estas prácticas, destacaba la del ayuno durante el mes de ramadán, a la que el profesorado atribuía unos efectos perjudiciales para la salud y el rendimiento de los jóvenes, obviando que no se disminuye la ingesta sino que se modifica su distribución y que su práctica resulta fundamental en la configuración de los procesos de pertenencia comunitaria: «No entiendo cómo pueden pasar un mes así. Ellos no pueden trabajar. Están demasiado cansados» (profesor).

Pero el emplazamiento de los estudiantes marroquíes en los grupos de bajo nivel ponía también de manifiesto una situación opuesta: el sentimiento de alienación, de aislamiento social y de alejamiento cultural que tenían aquellos jóvenes marroquíes –a los que los profesores percibían como más aculturados– cuando estaban en un grupo de alto nivel, que ‘no les correspondía’. Pudimos constatar en nuestro trabajo que en esta situación aparecían estrategias de invisibilización: buscar bajo la mesa en un diccionario una palabra que no entendían para evitar la presión de los demás, participar menos en clase, pedir al profesor que no comentara su

trabajo en gran grupo. Pero para estos jóvenes, el reconocimiento de los símbolos valorados en la comunidad, como forma de capital social intraétnico, les sirvió de apoyo y les permitió hacer frente a estas situaciones.

A modo de recapitulación

Hemos expuesto las condiciones de escolarización de estos jóvenes marroquíes en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y el impacto que tuvo en su experiencia escolar pertenecer a un grupo de bajo nivel o estar encuadrado en las medidas de atención a la diversidad.

En el emplazamiento de estos jóvenes fueron determinantes las capacidades que se les atribuían y sus supuestas habilidades en la cultura dominante. Debido a su presencia en los agrupamientos de bajo nivel se certificaron las menores expectativas que se tienen desde la escuela, en especial hacia aquellos grupos con una historia de contacto más crítica con las sociedades receptoras (Ogbu, 1991), como ha confirmado el trabajo etnográfico comparativo de Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada y Rios (2011) entre los jóvenes marroquíes en Cataluña y los jóvenes mexicanos en California.

Al ubicarse en los agrupamientos de bajo nivel, los jóvenes marroquíes interiorizaron el lugar que les correspondía ocupar aceptando posiciones económicas y sociales minorizadas y subalternas como algo inevitable y natural. Estos procesos de minorización académica mostraron cómo se refuerzan las posiciones sociales y culturales jerarquizadas de ciertos grupos y se superponen a ellas, ocultándolas a medida que se avanza en las etapas educativas (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín y Bertrán, 2011).

Con la organización interna se reprodujo la estratificación social y se contribuyó a crear dos culturas diferenciadas que se autoalimentaban en los grupos de alto prestigio mediante los comportamientos prosociales y donde los estudiantes tenían mayores posibilidades de recibir el reconocimiento académico y acceder a mayores cotas de *cariño estético* (Valenzuela, 1999). Y desde los grupos de bajo nivel, donde las expectativas del profesorado y el grado de exigencia eran menores y donde era más

fácil que los estudiantes se construyeran una identidad como chicos de la calle –en el sentido de Eckert (1989)–, se contribuyó a que emergieran las subculturas de oposición y se promoviera el ‘respeto’ frente a la ‘popularidad’ (Flores González, 2005), revisando el *burden of acting white* de Fordham y Ogbu (1986).

En los grupos de bajo nivel, los jóvenes marroquíes se proveyeron de un capital social que no les permitió acceder a las formas valoradas en el *ethos* escolar, en la línea que señalaba Stanton Salazar (2004) respecto a la acumulación de este capital social intraétnico y entre los iguales. Además, las posibilidades de relación y de contacto intercultural que pudieron tener fueron reducidas y vinieron mediadas por su pertenencia grupal. Como mostró Serra (2001) en su trabajo etnográfico, estos agrupamientos –y los discursos sobre la etnicidad– influyeron en las relaciones interétnicas de los estudiantes.

Los procesos de *aculturación sustractiva* (Valenzuela, 1999), a los que estuvieron expuestos y que colaboraron a crear las trayectorias de fracaso académico, se desarrollaron a partir de la estratificación escolar interna y del reconocimiento de la diversidad cultural. La mayoría percibía que ciertas prácticas culturales eran menos tolerables –como pudo ser la religión– y se concebían como un freno para el éxito, tal como hemos desarrollado de forma extensa en otros trabajos (Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011). Ahora bien, y aunque los resultados negativos de estos chicos y chicas fueran explicados a partir de esta perspectiva, los datos aportaron resultados en una línea contraria.

En su mayoría, los estudiantes marroquíes que construyeron trayectorias convencionales o de éxito no estuvieron presentes en ninguno de los agrupamientos de bajo nivel y en las medidas de atención a la diversidad –independientemente del tiempo que hiciera que habían llegado al país– y desarrollaron altas expectativas en sus estudios. A pesar de las presiones que recibían desde la escuela y que restaban valor a sus prácticas y símbolos culturales, pudieron navegar con éxito entre sus familias, la comunidad, sus grupos de iguales y las instituciones. También pudieron superar las presiones hacia el fracaso cuando estuvieron encuadrados en algunos de los agrupamientos de bajo nivel. Por su parte, las chicas con trayectorias escolares de éxito adoptaron, de forma mayoritaria aunque no siempre, estos símbolos e implementaron estrategias visibles que se inscribían en el marco de la negociación familiar y comunitaria para transitar a partir de la etapa postobligatoria por los

espacios escolares y seguir su trayectoria escolar mostrándose fieles a la comunidad.

De forma contraria, casi todos los estudiantes marroquíes que formaron parte de los grupos de bajo nivel y de los dispositivos de atención a la diversidad siguieron trayectorias escolares de fracaso aun cuando mostraron una mayor aculturación. Estos chicos se identificaban como marroquíes y lo hacían porque eran vistos y tratados como tales por la mayoría tanto en el ámbito escolar como en el social, mientras que una minoría consideraba que se habían españolizado. Entre las chicas, los resultados aportaron similares conclusiones. No obstante, el mayor control familiar y la transmisión de los papeles de género en los modelos familiares de socialización promovió una mayor fidelidad de estas chicas a la comunidad étnica.

Esta constatación nos informa, en la línea de Gibson (1988) y Carter (2005), sobre las estrategias de adaptación que promueven el éxito académico y la inserción socioeconómica de la minoría sin renunciar a los referentes culturales valorados por la familia y la comunidad étnica. También informa de que el éxito y el fracaso entre los estudiantes no se relacionan con una mayor aculturación.

Sin embargo, como hemos podido constatar, la escuela no siempre ofrece a los jóvenes de minorías las condiciones adecuadas para que desarrollen de forma exitosa su biculturalidad. Al contrario, en la escuela se sigue profundizando en estrategias y tecnologías organizativas que colaboran en la reproducción de los estereotipos sociales y en los procesos de minoración mientras se promueven las trayectorias convencionales y de éxito entre aquellos que previamente han sido seleccionados. Se sigue sin atender a las posibilidades reales y a las condiciones intraescolares mediante las que se promueve el éxito académico, la sociabilidad intercultural y los espacios donde los jóvenes puedan construir unas identidades múltiples, flexibles y complejas.

Referencias bibliográficas

- Anyon, J. (1997). *Ghetto Schooling: A Political Economy of Urban Educational Reform*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ballestin, B. (2008). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. (Tesis de doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Beremenyi, A. (2007). «Claro, hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos». *Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. (Tesis de doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Carrasco, S. (Dir.). (2002). *Infància i immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants*. En Gómez-Granell, C., García-Milà, M., Ripol-Millet, A., Panchón, C., *Informe sobre l'estat de la infància i les Famílies als inicis del s. XXI: Vol. IV*. Barcelona: CIIMU.
- (2003). La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- Carrasco, S., Ballestin, B., y Borison, A. (2005). *Infància i immigració: tendències, relacions, polítiques*. En Gómez-Granell, C., García-Milà, M., Ripol-Millet, A., Panchón, C., Brullet C., Carrasco, S.,... Vizcarro, C., *Informe Infància, Famílies i Canvis Socials: Vol. II*. Barcelona: CIIMU.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestin, B., Bertrán, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas, en F. J. García Castaño y S. Carrasco (Eds.), *Investigaciones en inmigración y educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación (en prensa).
- Carrasco, S. y Gibson, M. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, 59-75.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Revista Migraciones*, 29 (en prensa).
- Carter, P. L. (2005). *Keepin' It Real: School Success beyond Black and White*. Nueva York: Oxford University Press.

- Crul, M. y Doornik, J. (2003). The Turkish and the Moroccan Second Generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the Two Groups. *International Migration Review*, 37, 4, 1039-1065.
- Dumay, X. y Dupriez, V. (Eds.). (2009). *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*. Brussels: De Boeck.
- Eckert, P. (1989). *Jocks & Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. Nueva York: Teacher College Press.
- Erickson, F. (1987). Transformation and School Success. The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4), 335-356.
- Ferrer, F. (Dir.), Castel, J. L. y Valiente, O. (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col. Polítiques, 68.
- Flores-González, N. (2002). *School Kids / Street Kids: Identity Development in Latino Students*. Nueva York: Teachers College Press.
- (2005). Popularity Versus Respect: School Structure, Peer Groups and Latino Academic Achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (5), 625-642.
- Fordham, S. y Ogbu, J. (1986). Black Students' School Success: Coping the 'Burden of Action White'. *Urban Review*, 18 (3), 176-206.
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Gamoran, A. (2009). *Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice*. (WCER Working Paper, N°. 2009-6). Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research.
- (1992). The Variable Effects of High School Tracking. *American Sociological Review*, 57, 812-828.
- Gamoran, A. y Mare, D. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement or Neutrality? *American Journal of Sociology*, 94, 185-204.
- García Castaño, F. J., Pulido, R. y Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an American High School*. Nueva York: Cornell University Press.

- Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M. y Rios, A. (2011). Different Systems, Similar Results: Immigrant Youth in Schools in Catalonia and California. En R. Alba y J. Holdaway (Eds.), *The Children of Immigrants in Schools in the US and the EU*. Nueva York: Oxford University Press (en prensa).
- Gibson, M., Gándara, P. y Peterson Koyama J. (2004). *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gibson, M. y Carrasco, S. (2009). The Education of Immigrant Youth: some Lessons from the US and Spain. *Theory Into Practice*, 28 (4), 249-257.
- Gillborn, D. (2001). Raising Standards or Rationing Education? Racism and Social Justice in Policy and Practice. *Support for Learning*, 16 (3), 105-111.
- (2004), Racism, Policy and Contemporary Schooling: Current Inequities and Future Possibilities. *Sage Race Relations Abstracts*, 29 (2), 5-33.
- Hallam, S. (2002). *Ability Grouping in Schools: a Literature Review*. Londres: University of London, Institute of Education.
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From Theory to Practice. *Sociology of Education*, 67, 79-84.
- Hallinan, M. T. y Williams, R. (1987). The Stability of Students' Interracial Friendships. *American Sociological Review*, 52 (5), 653-664.
- Hosp, J. L. y Reschly, D. J. (2004). Disproportionate Representation of Minority Students in Special Education: Academic, Demographic, and Economic Predictors. *Exceptional Children*, 70, 185-199.
- Ireson, J. y Hallam, S. (1999). Raising Standards: is Ability Grouping the Answer? *Oxford Review of Education*, 25, 343-358.
- Ireson, J., Clark, H. y Hallam, S. (2002). Constructing Ability Groups in the Secondary School: Issues in Practice. *School Leadership & Management*, 22, 2, 163-176.
- Kao, G. y Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: the Educational Performance of Immigrants Youth. *Sociological Quarterly*, 76 (1), 1-19.
- Martin Rojo, L. y Mijares, L. (2007). «Solo en español»: la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- Matute-Bianchi, G. (1991). Situational Ethnicity and Patterns of School Performance among Immigrant and Nonimmigrant Mexican-Descent Students. En M. Gibson y J. Ogbu (Eds.), *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Press.

- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L. y Lintz, A. (1996). *Constructing School Success: The Consequences of Untracking Low Achieving Students*. New York: Cambridge University Press.
- Mijares, L. (2004). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Mickelson, R. A. y Everett, B. J. (2008). Neotracking in North Carolina: How High School Courses of Study Reproduce Race and Class-Based Stratification. *Teachers College Record*, 110, 535-570.
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. (OCDE Education Working Paper, N° 22). Paris: OCDE.
- Oakes, J. (1985 [2005]). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven (Connecticut): Yale University Press.
- Oakes, J., Gamoran, A. y Page, R. (1992). Curriculum Differentiation: Opportunities, Outcomes, and Meanings. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (570-608). Nueva York: Macmillan.
- OCDE (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. París: Autor.
- Ogbu, J. (1991). Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. En M. Gibson y J. Ogbu (Eds.), *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Voluntary Minorities*. New York: Garland Publishing.
- Pàmies, J. (2008). *Identidad, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya, col. Aportacions, 32.
- (2007). Settlement and Integration among Moroccan Immigrants and their Children in Catalonia. En K. Romaniszyn (Ed.), *Culture and Migration* (63-82). Cracovia (Polonia): Nomos.
- (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. (Tesis de doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Payet, J. P. (1997). *Collègues de banlieue. Etnographie d'un monde scolaire*. París: Armand Colin.
- Ponferrada, M. (2008). *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. (Tesis

- de doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de Secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía Española*, 119, 69-83.
- Portes, A. y Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants among Post-1965 Immigrant Youth. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96.
- Poveda, D., Jociles, M. y Franzé, A. (2009). La diversidad cultural en la educación Secundaria en Madrid: Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5, 3.
- Prado, S. (2006). *Terra de Melide. Oportunitats educatives i desenvolupament comunitari*. (Tesis de doctorado), Univerisdad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom*. Nueva York: Irvington.
- Slavin, R. E. (1987). Ability Grouping and Student Achievement. *Review of Educational Research*, 57 (3), 293-336.
- (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60 (3), 471-499.
- Stanton Salazar, R. (1997). A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths. *Harvard Educational Review*, 67 (1), 1-40.
- (2004), Social Capital among Working-Class Minority Students. En M. Gibson, P. Gándara y J. Koyama (Eds.), *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- Serra, C. (2001). *Identidad, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. (Tesis de doctorado), Universitat de Girona, Gerona, España.
- Serra, C. y Palaudàries, J. M. (2007). L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris. En M. J. Larios y M. Nadal (Dir.), *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006*, 301-334. Barcelona: Mediterrània.
- Stearns, E. (2004). Interracial Friendliness and the Social Organization of Schools. *Youth & Society*, 35, 4, 395-419.

- Sukhnandan, L. y Lee, B. (1998). *Streaming, Setting and Grouping by Ability: a Review of the Literature*. Slough (Reino Unido): National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París: Presses Universitaires de France.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany (Nueva York): State University of New York Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Farnborough (Reino Unido): Saxon House.
- Zhou, M. y Lin, M. (2005). Community Transformation and the Formation of Ethnic Capital: Immigrant Chinese Communities in the United States. *Journal of Chinese Overseas*, 1. (2), 260-284.

Dirección de contacto: Jordi Pàmies Rovira. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento Pedagogía Sistemática y Social. Campus UAB, edificio G6-147; 08193 Bellaterra, Cerdanyola del Vallès, Barcelona, España. E-mail: jordi.pamies@uab.es